FAUT-IL BRÛLER LA STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ?

Par Jacques GAVOILLE et Jean-Noël LUC

Il y a plus d'un siècle, les parlementaires se querellaient autour de ses résultats ; aujourd'hui, des historiens polémiquent à son sujet. Les milliers de chiffres collectés sur les écoles primaires depuis la Restauration seraient-ils trop équivoques pour être utiles ? Depuis une vingtaine d'années, ils n'en retiennent pas moins l'attention des chercheurs.

En 1968, l'université de Grenoble organisait un colloque sur la scolarisation française et l'évolution des effectifs d'élèves depuis un siècle (1). À la même époque, le consortium inter-universités d'Ann Arbor (Michigan) introduisait dans un ordinateur — avec toute la *Statistique générale de la France* au XIXe siècle — les chiffres relatifs à l'enseignement primaire. Quelques années plus tard, après avoir exploité, entre autres, cette banque de données, F. Furet et J. Ozouf publiaient un ouvrage remarqué sur les rapports de l'école et de l'alphabétisation depuis le XVIe siècle (2). D'autres chercheurs — G. Désert, J. Gavoille, D. Dayen... — utilisaient eux aussi, largement, les chiffres du XIXe siècle pour étudier la scolarisation dans une région ou un département (3). En moins de vingt ans, les statistiques devenaient une source familière aux historiens de l'éducation. Avaient-elles pour autant livré tous leurs secrets ?

---

(1) *La scolarisation en France depuis un siècle,* Paris, Mouton, 1974, 204 p.

(2) F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire,* Paris, Éditions de Minuit, 1977, 2 vol.

(3) G. Désert, *Alphabétisation et scolarisation dans le grand ouest au XIXe siècle,* Caen, C.R.H.Q., 1979, 71 p. + figures ; J. Gavoille, *L'école publique dans le département du Doubs (1870-1914),* Paris, les Belles Lettres, 1981, 420 p. ; D. Dayen, *L'enseignement primaire dans la Creuse (1833-1914),* Clermont-Ferrand, I.E.M.C., 1984, 230 p.

En mars 1984, un article des *Annales* présentait, pour la première fois en langue française, certains résultats des recherches entreprises par l'équipe d'Ann Arbor. Grâce aux statistiques exploitées sur une grande échelle, R. Grew et P.J. Harrigan proposaient — en soulignant l'originalité de leur démarche et de leurs conclusions — une « image corrigée » de l'enseignement français au XIXe siècle : contre la vision pessimiste d'une scolarisation tardive, voulue par l'État mais freinée par la réticence des masses, ils pensaient réhabiliter la demande sociale d'instruction et l'action précoce des communautés locales (1).

Ce travail suscita quelques réactions : un an et demi plus tard, en octobre 1986, les *Annales* publiaient celles — parfois critiques — de deux historiens français et la réponse des auteurs mis en cause (2).

À la même époque, les statistiques scolaires étaient aussi l'objet, en France, d'un intérêt renouvelé. Pour promouvoir l'approche quantitative des phénomènes éducatifs, le Service d'histoire de l'éducation lançait la collection *L'École à travers ses statistiques* chargée de publier des séries, si possible homogènes, et des informations sur leur production et leur bon usage. Le premier volume, paru en 1985, présente, pour la première fois, l'histoire des enquêtes sur l'enseignement primaire et les modes de fabrication successifs des chiffres disponibles. Le second volume, publié en 1986, est un annuaire rétrospectif critique des effectifs des écoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles depuis le début du XIXe siècle (3).

Le dernier indice de cette curiosité accrue pour les statistiques scolaires dépasse le cas français et la discussion ouverte à son sujet. Les chiffres du siècle dernier retiennent aussi l'attention des chercheurs dans d'autres pays ; et le VIIIe Colloque international d'histoire de l'éducation tenu à Parme, en septembre 1986, sur l'histoire de l'obligation scolaire, a consacré une commission spéciale à cette question.

À la lumière de ces travaux et pour prolonger le débat ouvert par les *Annales*, nous versons ici trois nouvelles pièces au dossier : une

---

(1) R. Grew, P.J. Harrigan, J.B. Whitney, « La scolarisation en France, 1829-1906 », *Annales E.S.C.*, janvier-février 1984, pp. 116-155.

(2) J.N. Luc, « L'illusion statistique » ; R. Grew et P.J. Harrigan, « L'offuscation pédantesque » ; J. Gavoille, « Les types de scolarité : Plaidoyer pour la synthèse en histoire de l'éducation », *Annales E.S.C.*, juillet-août 1986, pp. 885-943.

(3) J.N. Luc, *La statistique de l'enseignement primaire au XIXe siècle, politique et mode d'emploi*, Paris, Economica - INRP, 1985, 242 p. ; J.P. Briand, J.M. Chapoulie, F. Huguet, J.N. Luc, A. Prost, *L'enseignement primaire et ses extensions, XIXe-XXe siècles. Annuaire statistique. Écoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles.* Préface de P. Caspard, Paris, Economica - INRP, 1986.

comparaison des modes de recensement des élèves dans quelques pays d'Europe au XIXe siècle, une analyse critique de la réponse de R. Grew et P.J. Harrigan et une note méthodologique sur l'usage des statistiques du certificat d'études primaires (1).

Le recensement des élèves en Europe au XIXe siècle ou les pièges d'une statistique caméléon.

Dans tous les pays, quatre facteurs principaux déterminent la nature et la pertinence des statistiques d'élèves : l'étendue du territoire de référence, les catégories d'établissements recensés, les modes de dénombrement et la qualité générale de l'enquête.

Le troisième facteur de distorsion est le plus influent : selon les époques et, parfois, simultanément, l'administration dénombre des catégories d'élèves différentes. Cette question a été débattue par la commission *Statistique et méthodologie* réunie, sous la présidence de W. Frijhoff (Rotterdam) et R. Fornaca (Turin), pendant le colloque de Parme (2). Trois exemples ont surtout été analysés.

La Hollande

D'après Ph. F.M. Boekholt (Groningen), qui collabore à une synthèse sur le système scolaire hollandais depuis le Moyen Âge, les statistiques recueillies au XIXe siècle correspondent aux populations suivantes :

— Enquête de 1811 : les présents en hiver et en été (pendant un jour de décembre et de juillet).

— Des années 1820 à 1850 : des catégories différentes selon les agents du recensement (inscrits sur les registres de la taxe scolaire, présents le jour de visite à l'école, effectifs moyens...).

— De 1850 à 1861-1862 : les présents le 15 janvier et le 15 juillet.

— De 1862-1863 à 1878 : les élèves « appartenant à l'école » les 15 janvier, 15 avril, 15 juillet et 15 octobre. Bien que le ministère ait assimilé cette population aux inscrits, les maîtres de plusieurs provinces ont recensé les présents, les élèves fréquentant régulièrement l'école ou d'autres catégories, inconnues.

---

(1) J. Gavoille est l'auteur de la note sur le CEP.

(2) Ph. F.M. Boekholt, « School attendance in the Netherlands » ; J.N. Luc, « Les pères de l'école obligatoire pris au piège de la statistique scolaire (1876-1906) », *Conference papers for the 8th session of the international standing conference for the history of education*, Universita di Parma, CIRSE, 1986, vol. IV, pp. 15-23 et 37-46. Les remarques de M. Heinemann ont été faites au cours des discussions de la Commission. Les importants travaux de G. Vigo sur les statistiques italiennes ne sont pas présentés ici car l'auteur ne participait pas au colloque.

— Après la loi scolaire de 1878, qui rend vraiment obligatoire la collecte des statistiques : les élèves de 6-12 ans, présents le 1er janvier (simultanément, les municipalités doivent recenser les enfants du même age).

La Prusse

M. Heinemann (Hanovre) dirige une équipe qui prépare la publication critique, y compris au niveau régional, des statistiques scolaires recueillies en Prusse au XIXe siècle. Il distingue trois périodes dans le recensement des élèves :

— De 1822 à 1868 : les enquêtes, triennales, fournissent des nombres hétérogènes (entre autres, les inscrits un jour de décembre) relatifs, jusqu'en 1843, à toutes les catégories d'écoles sans distinction. À partir des années 1840, la collaboration avec le Bureau de statistique berlinois améliore les investigations.

— De 1869 à 1878 : l'administration recueille diverses statistiques mais ne réalise qu'une enquête générale, en 1878, pour préparer une nouvelle loi organique.

— De 1882 à 1911 : la statistique, dressée tous les cinq ans — un an après le recensement général —, relève les nombres d'inscrits et de présents un jour de septembre puis de décembre.

La France

— Jusqu'en 1854-1855 : effectif d'*hiver* (toujours utilisé pour les comparaisons avec les chiffres ultérieurs) et effectif d'*été*, correspondant, selon les lieux, à des populations différentes (inscrits, présents ou élèves ayant « fréquenté » pendant le mois maximum ou pendant plusieurs mois, nombres « moyens » d'élèves...).

— De 1855-1856 à 1858-1859 : un effectif annuel correspondant, selon les lieux, au maximum d'hiver (?), à la moyenne des « fréquentations » hivernale et estivale, aux enfants présents le jour de l'inspection...

— *Réforme de 1859* : élèves inscrits sur le registre pendant l'*année civile*, du 1er janvier au 31 décembre (cette population, bien supérieure à l'effectif d'hiver, même maximum, est recensée jusqu'en 1877).

— *Réforme de 1876* : élèves inscrits sur le registre pendant l'*année scolaire* (population recensée de 1875-1876 à 1913-1914). Les maîtres dénombrent aussi les inscrits et les présents un jour de décembre et de juin et, pendant un certain temps, les présents et les absents par demi-journée de classe.

La comparaison de ces trois pays révèle de nombreuses similitudes : variété des modes de recensement (surtout dans la première

moitié du siècle), tâtonnements de l'administration, volonté de mesurer les présences réelles au-delà des inscriptions, hétérogénéité de toutes les séries séculaires. Deux particularités doivent être signalées: à partir de 1878, sans doute, la Prusse possède des statistiques d'élèves uniformes ; dans la seconde moitié du siècle, la France se distingue en recensant les inscrits pendant toute une année et en essayant de mesurer la fréquentation quotidienne.

Devant l'imprécision de plusieurs résultats, M. Heinemann propose de considérer d'abord la statistique scolaire comme l'indice d'un intérêt précoce de l'État pour la scolarisation et d'une représentation officielle de l'école. Si l'on veut, en plus, exploiter ses résultats, il faut songer à leurs limites, à leurs modes de fabrication variés et aux différentes marges d'erreur. Ph. F.M. Boekholt souligne lui aussi les problèmes d'interprétation posés par des données disparates. De plus, les statistiques nationales hollandaises fournissent seulement des indications globales, parfois assez grossières. L'étude précise de la scolarisation et de la fréquentation exige plutôt une approche locale puisque « chaque ville, chaque village est soumis à des facteurs spécifiques qui déterminent l'absentéisme ».

Dans le cas de la France, la diversité des populations de référence impose de rester conscient des rapports que les chiffres disponibles entretiennent entre eux. D'après leur réponse, nos deux collègues américains jugent cette précaution superflue.

La démarche de R. Grew et P.J. Harrigan: de l'audace à l'erreur?

L'entreprise est séduisante, l'hypothèse de départ, intéressante, et l'article des *Annales,* bardé de tableaux de corrélations, fort impressionnant. Mais le lecteur curieux devient vite perplexe... Ici, des séries d'effectifs d'élèves et de taux de croissance annuels indifférentes aux variations du territoire national et du mode de recensement. Là, des taux de scolarisation relatifs à des années pour lesquelles les nombres d'élèves de 6 à 13 ans et d'enfants recensés du même âge sont inconnus. Là, encore, une comparaison des fréquentations estivale et hivernale mesurées avec des données hétérogènes. Ailleurs, des indices mystérieux, interprétés sans référence au mode de calcul ou aux sources d'origine...

Dès lors, comment discerner, parmi les résultats, ceux qui reposent sur des données correctes, des séries homogènes, des comparaisons logiques? Privé des avertissements nécessaires, le lecteur profane accepte, sans réserve, toutes les démonstrations. Confronté à des erreurs, à des confusions et à des imprécisions, le lecteur familier des enquêtes scolaires s'interroge, d'abord, sur la validité et le mode d'emploi des données utilisées.

La réplique de R. Grew et P.J. Harrigan fait-elle progresser le débat? C'est une défense de principe: on a le droit de violer la statistique scolaire à condition de lui faire de beaux enfants; et nos objections ne sont que pinaillage subalterne au regard de la nouveauté de leurs conclusions. Sans vouloir prolonger une polémique *ad hominem*, nous croyons utile de rappeler ici deux de nos principales réserves.

1. La nouveauté des conclusions de nos collègues est très relative. En fait, elle n'existe que par rapport aux affirmations d'un courant idéologique composite (historiographes républicains militants, philosophes péri-foucaldiens, E. Weber...), mais globalement minoritaire, qui décrit la scolarisation comme un processus imposé par le haut, donc *tardif*. Ni les contemporains (songez aux bilans dressés par la Commission Levasseur), ni la plupart des historiens récents (cf. les conclusions formulées par A. Prost — sans ordinateur — dès 1968) (1) n'ont soutenu les thèses que R. Grew et P.J. Harrigan croient pourfendre...

2. Si plusieurs biais statistiques peuvent, sans trop de dommage, être passés par les pertes et profits du traitement informatisé, il n'en va pas de même lorsque les résultats s'en trouvent affectés dans des proportions importantes. Nous évoquerons ici quelques-unes de ces distorsions pour leur valeur exemplaire.

Les variations du mode de recensement et la génération spontanée des élèves sous l'Empire autoritaire.

Au XIXe siècle, l'administration réforme à deux reprises le dénombrement des élèves: en 1859 et en 1876 (voir *supra*). Le recensement des *inscrits pendant l'année civile*, entre 1859 et 1877, constitue le nœud du problème car les chiffres obtenus par cette méthode sont supérieurs de près de 15 % — si nos estimations sont exactes (2) — aux *effectifs d'hiver* relevés avant 1859 et de 4 % au total des *inscrits pendant l'année scolaire*, recueilli après 1875.

(1) « Le législateur républicain hérite en réalité de l'effort de tout un siècle. Un vaste mouvement de scolarisation qu'aucun ministre n'aurait pu susciter a presque recouvert la France entière. Ni les Guizot, ni les Duruy, ni les Ferry n'ont « fondé » l'école primaire; tous ont su, et même Falloux, reconnaître, encourager et organiser une croissance que portait la volonté — et l'espoir — de tout un peuple » (A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, A. Colin, 1968, p. 105). Cette étude et les travaux ultérieurs de F. Furet, J. Ozouf et F. Mayeur — pour nous en tenir aux seules synthèses nationales — ramènent à sa juste place « l'originalité » des conclusions de R. Grew et P.J. Harrigan sur la précocité et la chronologie de la scolarisation.

(2) Sur la discussion critique de nos tentatives de comparaison des effectifs

Les séries séculaires des effectifs d'élèves — et des taux de scolarisation calculés avec ces effectifs — ne sont donc pas homogènes. À titre d'exemple, nous citions le cas du Nord qui scolarise de 113 000 à 128 000 élèves entre 1849 et 1859 (soit environ + 1,5 % par an), puis, après l'adoption d'un nouveau mode de dénombrement, 163 000 élèves (soit un bond de 27,2 % en une seule année !), 169 000, 171 000, etc.

Cette rupture incite à une évaluation prudente de la croissance des effectifs scolaires nationaux entre les enquêtes de *1850* et *1861* ou *1863* — les seules dont les résultats soient disponibles. Si on utilise les chiffres bruts, on constate une augmentation de 30 % entre 1850 et 1863. Mais cette forte poussée est enregistrée entre un effectif d'*hiver* (celui de l'année 1850) et celui de toute *une année civile* relevé, comme le veut la réforme de 1859, en 1863. Si on supprime l'excédent provoqué par l'extension du territoire en 1860 (il est minime) et, surtout, par la réforme du recensement (1), on peut estimer la progression à seulement 10 % et le taux de croissance annuelle à 0,7 % au lieu de 2,1 % (2).

R. Grew et P.J. Harrigan ignoraient l'existence d'une réforme de la statistique scolaire en 1859 : ils pouvaient ainsi s'émerveiller devant « la poussée qui double pratiquement les inscriptions pendant les dix premières années du Second Empire » (c'est-à-dire entre les enquêtes de 1850 et... 1861), et commenter allègrement la très forte augmentation des taux de scolarisation départementaux entre 1850 et... 1863 (p. 121). Pour ne pas modifier leurs observations, ils continuent de raisonner, dans leur réponse, comme si la réforme de 1859 n'existait pas ! Confrontés à une hausse de 27,2 % des effectifs scolarisés dans le Nord entre *1859* et *1860*, ils l'expliquent, sans broncher, par une vague d'immigrants et une forte demande d'éducation féminine... (p. 920). Passons sur le caractère hautement surréaliste de ces migrations-éclair et de ces prises de conscience féministes aussi massives qu'instantanées : on n'en reste pas moins songeur quant à la compréhension des évolutions historiques par des auteurs qui recourent, ici, à de telles explications.

---

d'élèves se rapportant à des populations de référence différentes, voir J.N. Luc, *La statistique..., op. cit.*, pp. 122-132, 144-145 et 184.

(1) Total des inscrits pendant l'année civile = *effectif d'hiver* + nouveaux inscrits au cours des mois suivants (jeunes enfants scolarisés au printemps, élèves admis à la rentrée d'automne) + nombre de réinscriptions d'élèves qui changent d'école à partir du printemps.

(2) Il s'agit évidemment ici de taux de croissance composés légèrement inférieurs aux indices mentionnés dans nos précédentes publications (0,8 % et 2,3 %) et calculés, plus rapidement, en divisant par le nombre d'années la croissance constatée pendant la période considérée.

Les effets des variations du mode de recensement sont si évidents que des inspecteurs, dressant la statistique de 1860, déclarent d'emblée que les comparaisons ne sont plus possibles avec les données des années antérieures car les bases de calcul sont trop différentes. Sans doute ces inspecteurs figurent-ils au nombre des « pédants » qui croient que le mode de production des statistiques a quelque rapport avec l'interprétation que l'on peut en donner...

Le calcul des taux de scolarisation ou la face cachée des pastiches.

Osons rappeler une évidence : un taux de scolarisation mesure le rapport entre un nombre d'élèves d'âge donné et le nombre d'enfants recensés du même âge. Or, R. Grew et P.J. Harrigan calculent des taux, nationaux et départementaux, en 1829, 1832, 1837, 1840, 1843 alors que les nombres d'enfants et d'élèves de 6 à 13 ans sont inconnus.

Sur l'origine de la population *scolarisable* avant 1850, leur article était des plus explicites : « la population d'âge scolaire est fournie par le recensement de 1821 pour les garçons et pour tous les enfants après 1850 » (n. 11)... Comprenne qui pourra : avant 1851, les comptes rendus imprimés des recensements n'indiquent pas l'âge des individus ! Dans leur réponse, nos collègues renvoient — sans même la reproduire — à la note d'un autre article où ils expliquent avoir reconstitué la population scolarisable avant 1850 par une « extrapolation linéaire »...

Reste le problème de la population *scolarisée* dont la répartition par âge n'est pas connue avant 1863. Les auteurs tournent la difficulté en utilisant — pour tout le XIXe siècle — le total des élèves, dans lequel figurent des enfants de moins de 6 et de plus de 13 ans. Lorsque ce total se rapproche de la population scolarisable des 6-13 ans, ils estiment que « presque tous les enfants reçoivent une certaine instruction, mais que beaucoup ne sont pas présents pendant les sept années consécutives ». Un tel indice exprime donc, à leurs yeux, une « relation abstraite significative » (p. 916).

Assurément, la proximité du nombre total d'inscrits et de celui des enfants de 6 à 13 ans n'est pas sans intérêt ; et on peut l'interpréter dans une perspective diachronique ou l'analyser dans le détail lorsque les effectifs d'inscrits constituent une série cohérente, c'est-à-dire lorsque les proportions des moins de 6 ans et des plus de 13 ans restent stables. C'est le cas entre 1876 et 1906 — mais curieusement, les auteurs omettent cet argument, pourtant favorable à leur démarche — lorsque ces deux populations représentent, du moins au niveau national, environ 20 % des inscrits dans les écoles primaires (avec cependant une chute à 17 % en 1886-

1887). Mais que nous apprennent, à cette étape avancée de la scolarisation et alors que les enseignements pré et post-élémentaires sont inégalement développés selon les endroits, des rapports nationaux de 108 à 124 % entre le total des inscrits — de 4 ou 5 à 15 ou 16 ans — et le nombre d'enfants recensés de 6 à 13 ans?

Avant 1876 ou, quelle que soit l'époque, au niveau départemental, la proportion des moins de 6 et des plus de 13 ans dans l'effectif total varie, comme le reconnaissent d'ailleurs R. Grew et P.J. Harrigan (p. 128). C'est logique puisqu'elle dépend, entre autres, de l'offre et de la demande d'éducation en amont, en aval ou à côté des écoles primaires — dans les salles d'asile, qui se développent à partir de 1850, et dans les établissements secondaires et professionnels, inégalement implantés. Au regard des tranches concernées (moins de 6, de 6 à 13 et plus de 13 ans), les « taux de scolarisation » globaux établis par nos collègues reposent donc, selon les lieux et les époques, sur une population scolarisée hétérogène et instable.

L'historien peut, évidemment, compléter les données et les séries statistiques par des estimations et des approximations. Mais a-t-on le droit de classer minutieusement — parfois, bien que les auteurs le nient, à la décimale près (voir leur tableau n° 6) — puis d'interpréter des succédanés de taux de scolarisation aussi composites et grossiers?

De Levasseur à l'ordinateur: le sens du progrès?

Lorsqu'elle publie, en 1880, les principales données rassemblées depuis la Restauration, la commission ministérielle de statistique — dite Commission Levasseur — éprouve le besoin de s'expliquer. Malgré leurs imperfections, ces chiffres lui semblent préférables aux évaluations arbitraires: dès qu'ils ont un « fondement suffisant, ils sont utiles et leur comparaison peut devenir intéressante » (1). Pour R. Grew et P.J. Harrigan, cette justification est une aubaine: ils la citent intégralement! Malheureusement pour eux, la Commission dit beaucoup plus et beaucoup moins que ce qu'ils laissent entendre. Essayons de ne pas procéder à une lecture *sélective* de ses observations et de les regarder avec un œil critique.

Juste au-dessus et au-dessous du passage cité par les auteurs, la Commission énumère les causes qui rendent « les comparaisons délicates entre les diverses statistiques de l'instruction primaire »: variations du champ institutionnel de l'enquête et du mode de

(1) *Statistique comparée de l'enseignement primaire (1829-1877)*, Paris, Imprimerie nationale, 1880, p. XXVIII.

recensement, confusion, à certaines époques, des garçons et des filles admis dans les écoles mixtes, insuffisance des moyens de contrôle... Cette situation exige un travail de « critique scientifique » : il faut « marquer, chaque fois qu'il y a lieu, le degré de vraisemblance des rapports qui résultent de ces comparaisons et (mettre) le lecteur en garde contre les jugements téméraires qu'un examen superficiel pourrait lui suggérer » (1). Et sans doute faut-il aussi, aujourd'hui, ne pas méconnaître les réserves des producteurs de statistiques du siècle dernier...

Aujourd'hui encore, les historiens saluent, à juste titre, le travail de la Commission Levasseur ; et ce n'est pas diminuer son mérite que de signaler les lacunes inévitables d'une œuvre d'une telle ampleur.

C'est ainsi que la Commission n'identifie pas vraiment les populations de référence des effectifs saisonniers puis de l'effectif unique relevés avant 1859. Elle ne signale pas davantage — et c'est plus fâcheux — la réforme de 1859. Parfois, elle publie aussi des informations erronées (par exemple, les nombres de *présents* en hiver et en été avant 1850, que R. Grew et P.J. Harrigan utilisent sans réserve) (2), ou des indices très grossiers, comme les rapports entre les effectifs d'hiver et d'été. Ces pourcentages sont très approximatifs et même trompeurs, entre autres parce que les sources disponibles ne distinguent pas, dans la population estivale, les élèves déjà inscrits en hiver et tous ceux qui ont été admis depuis cette saison (3). À la décharge de la Commission, il faut toutefois citer son commentaire très réservé : « Ces rapports indiquent un progrès, mais il convient de ne pas hasarder un jugement sur de telles données » (4). Cette restriction a-t-elle déplu à nos collègues ? Ils utilisent largement les taux incriminés sans la mentionner.

À partir de 1876, la Commission calcule de véritables taux de scolarisation pour les 6-13 ans. Mais, comme le nombre d'inscrits pendant l'année scolaire est toujours surestimé, 33 départements battent, en 1881-1882, le record des 100 % ! Devant cette incohérence, la Commission renonce à publier ces résultats puisque les rangs obtenus par chaque département ne sont pas « fondés véritablement sur la différence de fréquentation mais déterminés par l'influence plus ou moins profonde des causes d'erreur ».

---

(1) *Ibidem*, pp. XXVIII-XXIX.

(2) Ce terme est employé à tort dans les titres des séries présentées — depuis 1829 — pp. 120-123 de la *Statistique comparée*. Le nombre des élèves réellement présents en été n'est pas publié avant 1876 et régulièrement recensé avant 1886.

(3) Dans son article des *Annales*, J. Gavoille présente d'une manière détaillée les insuffisances de cet indice (« Les types de scolarité », *op. cit.*, pp. 927-928).

(4) *Statistique comparée..., op. cit.*, p. CL.

La Commission signale aussi la diminution surprenante, entre 1863 et 1876, des taux calculés en rapportant l'effectif total des élèves à celui des 5-15 ans (un procédé aussi utilisé par nos auteurs). La clé de ce mystère, qui escamote la croissance réelle de la scolarisation? Un indice trop rudimentaire et une comparaison imprudente. La catégorie d'élèves recensés en 1876-1877 est plus réduite que celle de 1863; et, entre ces deux dates, l'ouverture de salles d'asile et d'établissements secondaires détourne des écoles primaires une partie des moins de 6 ou des plus de 13 ans (1).

Une fois encore, le discernement de la Commission Levasseur conduit à s'interroger sur les classements et les calculs réalisés par R. Grew et P.J. Harrigan avec des indices équivoques ou erronés.

La statistique au secours d'elle-même?

R. Grew et P.J. Harrigan justifient aussi leur démarche par l'emploi de tests de signification et de corrélations (pp. 915 et 919); et, dans l'introduction du dossier des *Annales*, B. Lepetit reprend l'argumentation: « l'usage de l'ordinateur et le développement des traitements statistiques massifs privilégient les modes d'évaluation interne de qualité des données par rapport aux formes accoutumées d'établissement des témoignages » (p. 885).

Que l'informatique et la statistique soient des instruments précieux pour l'historien, nous en sommes convaincu. Mais la *critique statistique* des sources chiffrées offre-t-elle toutes les garanties nécessaires? Les paramètres de position et de dispersion apportent des informations supplémentaires sur la répartition des taux de scolarisation départementaux, mais ils sont impuissants à gommer les effets des réformes du recensement sur le classement *diachronique* de ces mêmes taux par rapport à des limites *fixes*.

On peut demander plus aux corrélations à condition de ne pas oublier leurs propres limites. Toutes les liaisons n'expriment pas une relation causale: songez à l'exemple, bien connu, de la forte corrélation observée entre la production de l'acier et... la natalité (2). D'autre part, ce procédé ne renseigne pas forcément sur la cohérence des séries utilisées.

Reprenons l'exemple cité par les auteurs: le regroupement des départements en octiles selon leur taux de scolarisation en 1832, puis l'évolution de ces octiles aux dates ultérieures. Les fortes corrélations constatées entre les indices prouveraient leur homogénéité puisque « tous les changements majeurs dans la manière

(1) *Statistique ... 1881-1882*, p. LXXXIV, et *Statistique comparée, op. cit.*, pp. CXIX-CXX.

(2) Dans son article, J. Gavoille souligne les limites importantes des corrélations pour l'explication des niveaux de scolarisation et la supériorité de l'analyse factorielle (« Les types de scolarité », *op. cit.*, p. 930).

dont les données ont été recueillies auraient tendance à réduire la corrélation statistique des départements dans le temps » (p. 919). Nous n'en sommes pas sûr car la réforme de 1859 a vraisemblablement la même influence sur les populations de référence des nombres d'élèves relevés dans les départements proches par leurs conditions et leurs niveaux de scolarisation (on peut estimer par exemple — voir *supra* — que le recensement des inscrits pendant toute l'année et non pendant la seule période hivernale produit une augmentation semblable dans les départements qui enregistrent une natalité, une immigration et une scolarisation élevées). Dès lors, il est normal que la répartition des départements en 1863 ne soit pas aberrante par rapport à celle de 1850, avant la réforme du recensement.

Mais **cette similitude constatée entre les distributions synchroniques d'indices qui se rapportent, pour chaque année concernée, à la même population de référence ne prouve pas la cohérence diachronique des séries séculaires d'effectifs d'élèves et de taux de scolarisation.** Enfin, une corrélation, aussi « parlante » soit-elle, ne peut remédier aux erreurs commises dans la saisie des données ; or, avant 1876, aucune source ne fournit réellement les nombres des « *présents* » en été que nos collègues comparent aux inscriptions d'hiver depuis... 1829 (note 34).

Cent ans plus tard, les recommandations — complètes — de la Commission Levasseur nous semblent toujours valables. Comme toutes les autres sources, les statistiques scolaires doivent être critiquées ; et c'est à l'historien que revient le devoir de fournir les clés nécessaires à une vision critique de ces données et de l'usage qui en est fait. L'informatique et la statistique contribuent, sans aucun doute, à cette évaluation ; elles peuvent même l'améliorer si les tests de signification sont adaptés, mais elles paraissent incapables de s'y substituer.

R. Grew et P.J. Harrigan ont été séduits par les statistiques françaises, abondantes, diversifiées et faciles à exporter. Nous voulons saluer ici le traitement informatique de ces données et la démarche de l'historien qui étudie un pays étranger. Mais ces audaces ne justifient pas les erreurs méthodologiques commises.

Lorsqu'il présentait, en 1981, un précédent travail de P.J. Harrigan sur l'enquête organisée en 1864 dans les écoles secondaires, W. Frijhoff mettait en cause la méthode utilisée : « Un excès de sophistication nuit à la démonstration ou risque d'exagérer la fiabilité apparente des résultats dans un domaine où les données de base ont des contours souvent trop flous et hétérogènes, où les statistiques elles-mêmes sont difficiles à interpréter en raison d'un fréquent manque d'uniformité, et où les classifications sont trop

incertaines pour permettre un traitement quantitatif rigoureux » (1). Cinq ans plus tard, cette étude sur la scolarisation primaire inspire les mêmes réserves.

Querelles de chiffres : le certificat d'études primaires avant 1914, sanction de l'enseignement de masse ou consécration de l'élitisme républicain ?

On sait l'importance accordée au « certificat » par l'école de Jules Ferry (2). Pour l'administration, ce petit examen imposait une norme à l'enseignement élémentaire tout entier ; pour les instituteurs, il attestait des mérites de leur enseignement si leurs élèves y étaient reçus ; pour les familles, il représentait l'assurance d'études élémentaires réussies et, à ce titre, une valeur monnayable sur le marché du travail ; pour les Républicains, il était l'occasion d'une réunion à la fois austère et studieuse, fraternelle et chaleureuse, qui permettait à l'école publique de se donner en édifiant spectacle.

Le rôle du C.E.P., tant pédagogique que social et symbolique, devait conduire les historiens à se demander quel pourcentage d'élèves inscrits, ou d'enfants recensés, réussissait à l'examen : rien ne sert, en effet, d'édicter des normes si elles sont inaccessibles au plus grand nombre. On voit bien l'enjeu : plus le pourcentage sera élevé, plus efficace aura été le fonctionnement de l'école, non seulement après Jules Ferry, mais tout au long du siècle. Grâce à un traitement informatique poussé, R. Grew et P.J. Harrigan ont établi d'intéressantes corrélations, notamment entre le nombre de certificats délivrés de 1876 à 1906 et le degré d'alphabétisation atteint dès 1851, montrant ainsi, après d'autres, la solidarité entre les générations, la lenteur du cheminement vers une scolarisation

(1) W. Frijhoff : « Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux », *Histoire de l'éducation*, déc. 1981, p. 34.

(2) L'arrêté du 25 mars 1834 (art. 19) institue un certificat de fin d'études primaires qui porte l'appréciation (T.B., B., A.B., mal) donné à chacune des matières du dernier des examens bisannuels de la scolarité. La circulaire du 20 août 1866 réserve la délivrance du certificat aux élèves ayant obtenu B. ou A.B. à des épreuves portant sur la lecture, l'orthographe, le calcul et le système métrique : de la simple attestation, on est passé à un examen, mais la réglementation est encore départementale. C'est l'arrêté du 16 juin 1880 qui la rend nationale. La loi du 28 mars 1882 en consacre l'existence et fixe l'âge minimum (« dès 11 ans »), qui est précisé par l'arrêté du 31 juillet 1887 (« au moins 11 ans au moment de l'examen ») et par le Bulletin administratif de 1889 (« 11 ans révolus à la fin de l'année scolaire, c'est-à-dire le 30 septembre au plus tard »). L'âge minimum est porté à 12 ans révolus par la loi du 11 janvier 1910. Ces précisions confirment ce que l'on sait par ailleurs : les instituteurs, et même les inspecteurs avaient les plus grandes difficultés à classer correctement les élèves, les tableaux statistiques prêtent parfois à confusion, et l'historien, même averti, peut être amené à commettre des erreurs.

achevée et l'importance de l'œuvre réalisée avant Ferry (1). Il nous semble cependant qu'ils font fausse route quand ils font commencer leurs séries en 1876 et, surtout, quand ils proposent comme « pourcentage d'élèves de 13 ans qui se présentent et obtiennent le certificat » 20,5 et 14.3 % en 1881, 38,6 et 30,5 % en 1906. Nous n'avons pas l'intention de discuter des sources et des méthodes utilisées, puisqu'aussi bien elles ne sont pas explicitées, mais de prendre prétexte de cette publication pour revenir sur l'intéressante question des taux de réussite au C.E.P., donner l'état de notre réflexion, proposer quelques estimations et lancer un appel à la recherche au niveau départemental.

En premier lieu, il nous paraît vain de commencer une étude sérielle avant 1882, car une série n'a de valeur que si elle concerne le même objet. Ce n'est pas le cas du C.E.P. avant et après l'arrêté du 16 juin 1880 et la loi du 28 mars 1882. Avant, l'examen, institué depuis peu, n'est pas établi partout et il est régi par des règlements départementaux tant en ce qui concerne ses modalités que l'âge minimum requis pour s'y présenter. Les statistiques montrent une croissance vertigineuse des certificats délivrés (en chiffres ronds, de 5 000 en 1872 à 91 000 en 1882) qui révèle la jeunesse de l'institution et non les progrès de l'enseignement (2). Après le 28 mars 1882, la réglementation devient nationale et l'âge minimum est fixé à 11 ans révolus par le législateur. En toute rigueur, il faudrait commencer la nouvelle série en 1883, première année où les nouvelles dispositions ont pu avoir plein effet ; cependant, 1882 est un point de départ acceptable (le bond quantitatif s'est produit entre 1881 et 1882) et commode (le recensement quinquennal de 1881 est proche).

En second lieu, les pourcentages proposés ci-dessus nous paraissent beaucoup trop élevés et concerner tout autre chose que la classe d'âge des 13 ans. Ils se rapprochent de ceux que l'on obtient en divisant le nombre de certificats délivrés chaque année par le nombre d'enfants recensés formant une classe d'âge moyenne, elle-même obtenue en divisant par 7 l'effectif des 6-13 ans. Ainsi, en 1882, on a délivré quelque 91 000 diplômes, les enfants de 6-13 ans recensés sont au nombre de 5 millions environ, soit en moyenne 714 000 par classe, ce qui donne un pourcentage de reçus de 12,7 %. Pour 1907, les chiffres étant respectivement de 218 000, 4,5 millions

(1) R. Grew, P.J. Harrigan et J.B. Whitney, « La Scolarisation en France, 1829-1906 », *art. cit.*, pp. 116-157.

(2) Une étude factorielle établie pour le département du Doubs vers 1880, nous a montré qu'à la différence de tous les autres éléments de l'ensemble scolaire, les résultats du C.E.P. ne s'ordonnent pas correctement. L'étude est à poursuivre sur le plan national, mais cet exemple départemental permet de formuler des réserves sur la valeur du C.E.P. en 1882 comme test de la qualité de l'enseignement reçu (cf. notre article « Les types de scolarité... », *op. cit.*, pp. 923-945).

et 643 000, le pourcentage s'élève à 33,9 %. Nous préférons, pour notre part, une étude en longue période. En 25 ans, de 1883 à 1907, il a été délivré 4,46 millions de certificats, alors que 16,4 millions d'enfants ont été en âge de fréquenter l'école primaire : 27,2 % ont été reçus (1). En utilisant les mêmes procédés, on peut établir les pourcentages de reçus par rapport à l'effectif moyen des élèves (et non plus des enfants) de 6-13 ans : on obtient des chiffres un peu supérieurs puisque la scolarisation dans le primaire n'atteint pas tous les enfants : 14,8 % en 1882, 35 % en 1907 et 27,6 % pour l'ensemble de la période (2). Ce mode de calcul, qui est basé sur deux données facilement disponibles, est le plus commodément employé. Il l'était déjà dans la période que nous étudions : ainsi, le *Bulletin départemental du Doubs*, dans les années 1910, annonçait des chiffres flatteurs allant de 27 à 41 % selon les circonscriptions et jusqu'à 50 % pour un canton industriel (3).

Mais quelle est la signification de ces pourcentages ? Ils permettent de comparer, pour une durée déterminée (année ou quart de siècle) deux flux, celui des reçus et celui des élèves inscrits ou des enfants recensés. C'est une mesure commode du rendement global de l'enseignement primaire et, à ce titre, elle est du plus grand intérêt. Mais elle ne doit absolument pas être confondue avec le taux de réussite d'une classe d'âge : il serait inexact de dire, par exemple, qu'en 1907, un tiers des élèves de 13 ans ont obtenu le certificat. Si l'on raisonne en termes de classes d'âge, il ne faut pas utiliser le rapport nombre de reçus en une année / effectif moyen d'une classe des 6-13 ans, pour une raison évidente : les reçus appartiennent à plusieurs classes d'âge.

Il faut donc se poser la question de savoir s'il est possible d'établir des pourcentages de reçus pour une ou plusieurs classes d'âge. La *Statistique de l'Enseignement primaire* est malheureusement avare de renseignements sur cette question, comme il arrive souvent quand il n'y a pas lieu de pavoiser (4). Une seule fois, pour l'année 1881-1882, elle donne les chiffres suivants : 6,6 certificats d'études ont été délivrés « pour 100 élèves de 11 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles primaires » (5). Pourcentage faible qui s'explique

---

(1) D'après *S.E.P. 1829-1877*, p. CLI, *S.E.P. 1881-1882*, p. CXII, *S.E.P. 1886-1887*, p. CIV, *S.E.P. 1891-1892*, p. XCIX, *S.E.P. 1896-1897*, p. CLXVIII, *S.E.P. 1901-1902*, p. CLX, *S.E.P. 1906-1907*, p. CLXXX.

(2) On sait que les élèves inscrits dans les établissements secondaires passent très rarement le certificat ; ils représentent seulement, entre 1881 et 1906, 2 à 3 % des garçons et, en 1906, moins de 1 % des filles.

(3) *Bulletin départemental du Doubs*, rapport 1912, p. 40 et 1913, p. 51.

(4) Ainsi, la *Statistique* garde-t-elle un silence pudique sur la progression du nombre des absences après la loi d'obligation.

(5) *S.E.P. 1881-1882*, tabl. XLVIII, p. 249.

peut-être par le caractère récent de la réglementation et de la législation nationales, mais qui résulte surtout d'une démarche logique : d'une part, les statisticiens ont choisi, comme point de départ, 11 ans révolus, l'âge minimum légal, d'autre part, ils ont établi un rapport entre *tous* les reçus et *tous* les élèves en âge de se présenter. Rappel opportun d'une vérité première : numérateur et dénominateur doivent prendre en compte la même population.

Il est regrettable que la *Statistique* se contente de donner les résultats sans les chiffres utilisés pour les obtenir. Le numérateur de la fraction est directement accessible : c'est le nombre de reçus au C.E.P., 91 000. Le dénominateur doit au contraire être calculé : 1 313 000 élèves de 12 à 16 ans selon la S.E.P., entendons par là de 11 ans révolus à 16 ans révolus (1). Le pourcentage est donc de 6,9 % (2). La même opération peut être effectuée pour 1907 : 218 000 certificats, 1,6 million d'élèves et un pourcentage de reçus de 13,6 % (3). Nous avons là, pour deux dates, une sorte d'évaluation du rendement de l'école pour les élèves en âge de passer le certificat.

Dans l'intention d'en mesurer la portée sociale, nous pouvons être tenté d'inscrire au dénominateur non plus les élèves, mais les enfants des 5 classes concernées : 3 171 000 en 1882 et 3 281 000 en 1907, ce qui donne des pourcentages de 2,8 et de 6,6 %. Leur effondrement dépasse, et de loin, les effets de la baisse de la scolarisation après 12 ans, ce qui nous incite à penser que ce rapport est dénué de signification : parmi les 5 classes considérées, certains enfants ont obtenu leur certificat au cours des années précédentes, et d'autres, qui ont échoué cette année-là, seront reçus au cours des sessions suivantes.

---

(1) *La S.E.P. 1881-1882* (tabl. XLII, pp. 214-215) donne l'effectif des « 12 à 13 ans révolus » et des « 14 à 16 ans révolus », employant ainsi des expressions pour le moins ambiguës : « révolus » s'applique-t-il au second terme ou aux deux à la fois ? L'examen des chiffres indique que le premier groupe rassemble 2 classes d'âge et le second 3. Il faut donc comprendre 12e et 13e années et 14e, 15e et 16e années, ou encore 11 ans révolus à 13 ans révolus, 13 ans révolus à 16 ans révolus. Au total, 11 ans révolus à 16 ans révolus, soit 5 classes d'âge. Mais cette statistique n'est donnée que pour les écoles publiques : 1 071 900 élèves, qui représentent 24,6 % de l'effectif total (4 359 000). Si l'on affecte du même pourcentage l'effectif des écoles libres, 982 000 élèves, on obtient 241 000. Total écoles publiques et privées = 1 313 000 environ.

(2) Le pourcentage est de 0,4 % supérieur à celui de la *S.E.P.* qui a peut-être tenu compte des plus de 16 ans, ou disposé d'un chiffre plus sûr que le nôtre pour les 11-16 ans des écoles libres.

(3) La *S.E.P. 1906-1907* (p. 223) donne 348 000 élèves de « 14 à 16 ans révolus » donc de 13 ans révolus à 16 ans révolus. Pour les 2 classes de 11-13 ans, nous avons pris les 2/7 de l'effectif des 6-13 ans, opération licite à cette date car ces classes sont désormais totalement scolarisées (4 408 000) soit 1 259 000 élèves. Au total, 1 600 000 environ.

Même si l'on ne retient que la population scolaire, les pourcentages de reçus sont faibles par rapport à ceux qui mesurent les flux globaux. Aussi est-on en droit de se demander si le dénominateur n'est pas trop lourd, si l'on n'a pas tort de prendre en compte 5 classes d'âge. Il faudrait donc connaître l'âge des lauréats et la *Statistique* ne nous le donne pas. Nous avons pu l'établir pour l'année 1879 dans le département du Doubs, grâce à une liste de reçus qui, précisément, comportait cette précieuse indication ; 22 % avaient 12 ans, l'âge réglementaire dans ce département, 33 % 13 ans, 24 % 14 ans, 11 % 15 ans, 4 % 16 ans et 4 % avaient plus de 16 ans, dont cinq 19 ans (1). Pour 3 classes, nous pouvons connaître le taux de réussite : 4,4 % à 12 ans, 7,9 % à 13 ans, 8,3 % à 14 ans (2). Le certificat exige, semble-t-il une certaine maturité.

Bien entendu, ce sondage ne permet aucune extrapolation, car il porte sur une période antérieure à la réglementation nationale, sur une seule année et sur un seul département. Cependant, il fournit une indication intéressante (les 12-15 ans fournissant 90 % des reçus, on peut inscrire aussi bien 4 que 5 classes au dénominateur), mais surtout il discrédite tout calcul qui rapporte l'ensemble des reçus à une seule classe... même si, par un heureux hasard, le résultat obtenu n'est pas trop éloigné de la réalité. Prenons l'exemple des 13 ans. Comme dans le cas du Doubs, ils ne représentent qu'un tiers des lauréats, placer tous les reçus au nominateur c'est donner à celui-ci une valeur 3 fois trop forte ; mais comme le nombre d'élèves de 13 ans est 2-3 fois inférieur à l'effectif moyen d'une classe de 6-13 ans, inscrire celui-ci au dénominateur, c'est le multiplier indûment par 2-3, si bien qu'une erreur tend à en annuler une autre.

Pour conclure :

— Les pourcentages importants de reçus, de l'ordre d'un quart ou un tiers, concernent les grands flux et non chacune des classes d'âge qui peuvent se présenter à l'examen, pour lesquelles le taux de réussite est à peu près 2 fois moins élevé. On comprend mieux la difficulté que l'on éprouve à formuler un jugement : si l'on considère les réussites annuelles pour une seule classe d'âge, le C.E.P. semble encore réservé à une élite ; si l'on prend en compte l'ensemble des reçus pour une période plus longue, on peut raisonnablement espérer que le petit examen constituera bientôt, pour la majorité des élèves, la sanction d'études primaires réussies.

---

(1) *Bulletin départemental du Doubs*, 1879, pp. 96 et suivantes.

(2) Les calculs ont été faits à partir de la *S.E.P. 1876-1877* (tabl. XXXIII, pp. 126-129), la seule à fournir la statistique des recensés et des inscrits pour chaque année d'âge.

— Les statistiques dont nous disposons ne permettent pas d'obtenir des chiffres précis, ne serait-ce qu'en raison de la mauvaise compréhension de l'expression 12 ans ou 13 ans « révolus » par les instituteurs et les inspecteurs du XIXe siècle. On hésite à employer des décimales dans les pourcentages. À plus forte raison peut-on rester dubitatif devant certains coefficients de corrélation raffinés.

— En revanche, les progrès accomplis dans la préparation du Certificat ne peuvent pas être contestés : le taux de réussite est à peu près multiplié par 2 de 1882 à 1907, quelle que soit la méthode employée.

— La nécessité s'impose d'une recherche portant sur l'âge des reçus au C.E.P. : il faudrait que dans 10 ou 20 départements soient découvertes et dépouillées des listes de candidats et de reçus comportant leur âge, pour 3 années consécutives si possible, et pour 2 périodes dans les années 1880 et 1900. Une telle recherche pourrait être rapide si elle était collective. Ces lignes ont valeur d'appel.

Jacques GAVOILLE
Université de Besançon

Jean-Noël LUC
École normale supérieure
de Saint-Cloud